



Riflettere attraverso la progettazione: breve analisi del processo di programmazione didattica dell'insegnante

Reflecting through the designing: a brief analysis of the teacher's planning process

Francesca Anello^a

^a *Università degli Studi di Palermo*, francesca.anello@unipa.it

Abstract

L'obiettivo del contributo è indagare le condizioni in cui gli insegnanti pianificano e realizzano un intervento in classe, e quali difficoltà incontrano nelle fasi di sviluppo dell'azione didattica programmata. Sono state evidenziate le "operazioni concrete" che 15 insegnanti del territorio di Palermo hanno compiuto prima, durante e dopo un'attività strutturata per promuovere negli alunni l'espressione orale.

Nello specifico la ricerca, che si colloca nella tipologia dello studio di caso, si è occupata di verificare la funzionalità di 40 descrittori, raggruppati nei cinque punti cardine del modello ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), con un gruppo motivato di insegnanti che si erano formati durante una ricerca-azione.

Per precisare intenzioni e comportamenti dei docenti sono stati costruiti strumenti di autoanalisi e ci si è avvalsi della scrittura individuale e del resoconto condiviso della pratica. Gli insegnanti hanno trovato poco funzionale il dispositivo progettuale con 40 descrittori inizialmente proposti e ne hanno scelti 20; ora è disponibile un modello semplificato e flessibile per la progettazione delle attività didattiche.

Parole chiave: programmazione didattica; fasi di progettazione; pratica riflessiva.

Abstract

The aim of this work is to study the conditions in which teachers plan and execute educational actions in the classroom and to find out which difficulties they encountered during the development of the planned teaching action. The "concrete operations" that 15 teachers in the Palermo area had accomplished, were highlighted before, during and after every structured activity to promote the pupils' oral expression.

Specifically, the research, which is collocated in the case study, had the function of verifying forty descriptors. These were grouped in the five cardinal points of the ADDIE model (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), with a motivated group of teachers that were formed during the action-research.

To check intentions and behaviors of teachers, tools for self-analysis were built, individual notes and shared reports of the practice were used. The teachers found that the proposed projected device, initially, designed with 40 descriptors was not practical and chose only 20 of these. A simplified and flexible model is now available for the didactical preparation of the activities.

Keywords: teaching planning; phases of instructional design; reflective practice.

1. Progettare l'insegnamento, organizzare l'apprendimento

Quando si tenta di tratteggiare le pratiche degli insegnanti, la loro maniera di fare e di essere nelle classi, si scopre la varietà e la variabilità con cui si manifesta l'azione nei differenti contesti e con i diversi allievi. Specialmente si osserva la differenza tra piano e azione, tra ciò che gli insegnanti dicono quando programmano e ciò che realmente fanno.

La ricerca si concentra da tempo sulle pratiche effettive di attori osservati in situazione e sul legame tra ciò che l'insegnante e gli studenti stanno facendo, per fare emergere quella discrepanza che si riscontra tra ciò che è stato previsto dal docente e ciò che si realizza visibilmente attraverso l'azione di insegnamento (Clark & Dunn, 1991).

In tale direzione, Altet (2002) afferma che l'analisi dell'azione didattica richiede il ripristino dell'articolazione funzionale tra insegnamento e situazione di apprendimento, per la pluralità di variabili implicate nel processo (modalità di azione, di comunicazione e di controllo degli attori, metodi interattivi di gestione del gruppo, transazioni in situazione). Solo un approccio multidisciplinare può descrivere le differenti e specifiche dimensioni della pratica insegnante, e comprenderne l'articolazione e il funzionamento.

I docenti pianificano gli interventi e organizzano la mediazione rapportandosi a varianti e invarianti di ordine situazionale che si connettono ad un'analisi del contesto. Le informazioni provengono dall'apprendimento degli allievi, anche se sono l'intenzione, l'informazione di ritorno e gli schemi d'azione ad assicurare la relazione tra la prima (la prospettiva d'azione) e la seconda (l'azione manifesta) (Bruner, 1992). Un progetto didattico, infatti, attiva un'intenzione preliminare che può rivelarsi diversa dall'intenzione dell'insegnante in azione (Perrenoud, 1997; 2001).

Per instaurare un rapporto significativo tra attività di insegnamento e situazioni di apprendimento, l'insegnante si muove all'interno di un itinerario che trae origine da intenzioni e rappresentazioni soggettive per poi visualizzare azioni, anticipare comportamenti, elaborare ipotesi, sviluppare e verificare soluzioni, valutare effetti.

La programmazione didattica è utilizzata dal docente sia come struttura che come guida dell'azione, perché prepara la sequenza delle attività di insegnamento, anticipa l'organizzazione (definizione degli obiettivi, scelta dei contenuti, strutturazione delle situazioni di apprendimento, ripartizione dei tempi in compiti e attività, gestione degli spazi, etc.) e pre-vede lo svolgimento degli eventi e delle esperienze.

In quanto forma efficace di costruzione intenzionale e di controllo sistematico del lavoro educativo, il "teacher planning" può dare conto sia del funzionamento del processo di insegnamento-apprendimento sia delle caratteristiche che esso assume in specifici contesti. Tuttavia esso prevede una sequenza che non è rigorosamente definita né limitata entro un scenario prestabilito. Paparella (2007) precisa che l'attività di progettazione e di organizzazione del lavoro educativo si definisce a partire da schemi concettuali che valgono non come principi, ma come punti di riferimento rigorosi e giustificati, come criteri di controllo del discorso pedagogico.

Per di più, alcune indagini hanno evidenziato i pensieri "pre-attivi", "inter-attivi" e "post-attivi" che si verificano rispettivamente prima, durante, e dopo l'interazione con gli alunni (Nuzzaci, 2009) e che consentono al carattere artificiale dell'attività di pianificazione di non arrestarsi quando gli insegnanti entrano in aula.

Gli insegnanti, sovente, si chiedono se serve predisporre piani dettagliati quando è certo che si apporteranno continue modifiche alla loro struttura.

Da più parti proviene una risposta positiva alla previsione particolareggiata del lavoro didattico; il vantaggio della pianificazione riguarda l'imparare a ragionare sui dettagli, del cosa insegnare e come farlo, anticipando e risolvendo potenziali difficoltà. La probabilità che per mezzo della pianificazione si realizzi qualità negli apprendimenti è alta: l'operazione di contestualizzare è uno stimolo continuo al miglioramento, genera variazioni e progressi operativi negli itinerari didattici. In ogni caso, l'adeguata rappresentazione degli obiettivi e del piano delle azioni può garantire la co-progettazione trasformativa degli attori in una comunità di apprendimento.

2. Dall'intenzione allo sviluppo dell'azione: uno studio di caso

Come suggeriscono i diversi contributi di studio, si può analizzare la pratica degli insegnanti focalizzando le operazioni di programmazione che essi compiono prima e durante l'azione didattica in classe, ma anche su come e in quali condizioni essi la usano. Laneve (2005; 2009) sostiene che lo studio dell'attività progettuale degli insegnanti, cioè dei modi in cui pianificano un'azione didattica, può risultare utile a comprendere sia il rapporto non causale né deterministico tra azione del docente e apprendimento dell'alunno, sia ciò che è implicito nei comportamenti del docente.

Ci si è proposti di osservare il lavoro di programmazione didattica di un gruppo di insegnanti, coinvolti in una ricerca-azione sullo sviluppo della competenza negli alunni¹, con lo scopo di verificare il loro livello di consapevolezza della prassi di pianificazione e di fare emergere le difficoltà incontrate nelle sue diverse fasi. L'obiettivo specifico è stato quello di indagare come gli insegnanti, precedentemente formati dal ricercatore, hanno progettato e realizzato situazioni di apprendimento per migliorare e potenziare nei loro alunni le abilità di comunicazione linguistica.

I soggetti coinvolti nell'analisi del processo di organizzazione didattica sono stati 15 insegnanti, che partecipavano ad un progetto di formazione-ricerca del MIUR "Misure di accompagnamento alle Indicazioni nazionali 2012" negli anni scolastici 2013-2015; il campo di intervento didattico ha riguardato l'espressione orale². I docenti, tutti di sesso femminile, erano in servizio: quattro nella scuola dell'infanzia, otto nella scuola primaria (tre in classe prima, cinque in classe quinta), tre nella scuola secondaria di primo grado (classe prima). L'età del gruppo di insegnanti era compresa tra i 35 e i 55 anni con una anzianità di servizio in media pari a 17 anni.

Mentre gli insegnanti lavoravano, si è cercato di: (i) individuare quali operazioni progettuali risultassero valide e funzionali per i docenti con le caratteristiche prima evidenziate; (ii) rilevare eventuali difficoltà nel processo di organizzazione, elaborazione e sviluppo dell'azione programmata.

2.1. Formazione degli insegnanti ed intervento in classe

¹ Le competenze si riferiscono a comportamenti organizzati e mirati che richiedono l'impiego intelligente di conoscenze, capacità e attitudini del soggetto. Nei livelli EQF (*European Qualification Framework*) l'apprendimento è espresso in termini di responsabilità e autonomia.

² L'azione di ricerca finanziata dal MIUR ha interessato quattro istituzioni scolastiche del territorio di Palermo distribuite nei comuni di Santa Flavia, Casteldaccia e Altavilla Milicia; ha coinvolto quindici classi scelte in riferimento allo sviluppo del curriculum verticale.

L'intervento didattico si è sviluppato da gennaio a maggio 2015 all'interno di una circolarità di azioni, che ha previsto momenti conoscitivi, messa a punto di percorsi, verifica del cambiamento attraverso feedback e feed forward. Per precisare linee condivise di lavoro e organizzare le attività in classe, nonché per vagliare le ricadute di precise scelte didattiche, la ricerca ha previsto la formazione iniziale e in itinere degli insegnanti.

La formazione iniziale, pari a 15 ore, è stata condotta in forma seminariale dal ricercatore; l'attività è servita per identificare temi ed argomenti entro cui collocare lo sviluppo delle competenze negli alunni, per rafforzare la consapevolezza di elementi problematici (tra questi la priorità assegnata ai contenuti), per precisare le strategie adeguate a mobilitare negli alunni conoscenze e abilità in contesti reali e/o verosimili. Sono stati costituiti gruppi di lavoro nei quali i riferimenti teorici della ricerca sono stati oggetto di confronto; i nuclei tematici sono stati poi resi operativi attraverso l'identificazione delle competenze attese nelle diverse discipline del curriculum didattico.

L'attività formativa in itinere, pari a 40 ore, è stata condotta da un tutor-esperto per l'aggiornamento degli insegnanti in sinergia con il ricercatore; essa ha previsto un percorso laboratoriale di progettazione dell'intervento in classe e di riflessione sull'azione, con la predisposizione di materiali e strumenti di valutazione.

Dietro la sfida dello sviluppo digitale, un problema cruciale per l'insegnante è come organizzare esperienze di apprendimento che contribuiscano ad accrescere negli allievi la comprensione delle acquisizioni culturali (Gardner, 1991), il senso critico e l'autonomia di giudizio (Halpern, 1997; Walker, 2003), l'assunzione di scelte responsabili a partire da particolari condizioni e vincoli (Renaud & Murray, 2008), ciò attraverso un insegnamento inteso quale fonte di rielaborazione e produzione della conoscenza.

Si rivendica il ruolo dell'insegnante di scegliere modi e occasioni in cui gli alunni imparino in situazione (Allal, 2000), di costruire contesti reali in cui essi sperimentino l'utilizzo abile di quello che sanno (Castoldi, 2011; Trinchero, 2012). La provocazione che viene rivolta all'expertise dell'insegnante riguarda la qualità delle operazioni finalizzate alla costruzione dell'identità personale e alla promozione di esperienze educative negli alunni. In tale direzione, l'area espressivo-linguistica ha costituito il focus privilegiato di azione degli insegnanti, sulla base di un controllo iniziale della capacità degli allievi di parlare di fronte agli altri e di riflettere sulle funzioni linguistiche.

I docenti hanno progettato un corpus di attività mirate al parlare agli altri, con gli altri e per gli altri, in modo pianificato. I punti cardine dell'azione sono stati i seguenti: attivazione della funzione trasversale della lingua orale; priorità assegnata all'apprendimento euristico e cooperativo, capace di stimolare negli alunni riflessione critica, problem solving, pensiero divergente; identificazione di un compito significativo per verificare la competenza. Gli obiettivi formulati dal gruppo di ricerca sono stati messi in rapporto con gli obiettivi definiti dal singolo insegnante, tenendo conto di specifici ed emergenti bisogni in ogni gruppo-classe.

Agli studenti sono stati proposti compiti di elaborazione concettuale, di organizzazione logica delle idee, di costruzione e stesura di testi. L'espressione orale di ogni alunno è stata incoraggiata da una fase preparatoria articolata in: discussione in piccolo gruppo per la rielaborazione di esperienze comuni sotto forma di problemi; lavoro di sintesi delle osservazioni comuni e di riordino dei contenuti; costruzione guidata di mappe concettuali. Il parlato monologico espositivo, guidato da uno schema precostituito prodotto dagli stessi parlanti, è stato scelto come compito complesso in situazione; per le sue caratteristiche intrinseche, la relazione orale richiede all'alunno un pregresso lavoro di organizzazione

dell'argomento da trattare e mobilità capacità linguistiche, cognitive e pragmatico-comunicative³.

2.2. Scelta ed utilizzo del dispositivo progettuale

Per predisporre il piano didattico, tra i dispositivi progettuali gli insegnanti hanno utilizzato il modello definito ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), come presentato da Bonaiuti, Calvani e Ranieri (2016).

Con riferimento all'approccio didattico per competenze, è stato elaborato un format per la scrittura dell'azione didattica dall'ipotesi al suo sviluppo e controllo. Per ciascuna dimensione o fase del modello il gruppo di docenti ha ipotizzato e condiviso un numero variabile di operazioni, in totale 40, anche tenendo conto dei suggerimenti presenti nei lavori di Cottini (2008) e di Maccario (2012). Le operazioni hanno accompagnato l'azione di insegnamento prima, durante e dopo l'intervento in classe di ciascun docente.

Si possono denominare descrittori i quaranta aspetti che gli insegnanti hanno tenuto presenti durante la realizzazione di attività didattiche finalizzate al potenziamento della capacità espressiva orale dei loro alunni; sono 40 operazioni che l'insegnante dovrebbe fare secondo l'ipotesi iniziale formulata dal gruppo di ricerca sulla pratica progettuale.

La fase di analisi preliminare (analysis) ha comportato un primo confronto tra le finalità conseguibili, i vincoli posti dal contesto (strumentazioni, tempo, budget), le condizioni di partenza poste dagli allievi; questa valutazione, che ha avuto il carattere di un'esplorazione di fattibilità, ha avuto sei obiettivi: accertare le caratteristiche degli allievi attraverso l'uso di opportuni strumenti; definire i livelli di apprendimento degli alunni e le aree di potenzialità e/o difficoltà; esplorare le caratteristiche del contesto (strutture disponibili, risorse funzionali, etc.); rilevare i bisogni formativi degli alunni e/o i problemi emergenti; definire gli scopi per operare (il perché) e il nodo saliente su cui intervenire; enucleare i riferimenti di base e gli ambiti del curricolo didattico.

In linea con la struttura originaria del progetto ministeriale, le Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2012) hanno rappresentato un riferimento istituzionale necessario, insieme alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione 2006/962/CE) e al POF di ogni scuola partecipante all'indagine.

La fase di progettazione in senso stretto (design) ha anticipato il complesso delle azioni (definizione di tempi, materiali, strumenti) in rapporto agli esiti attesi, e il conseguente allestimento e predisposizione dell'ambiente.

È stato chiesto agli insegnanti di: esplicitare i tratti caratteristici dei destinatari dell'intervento (età, sesso, stili di apprendimento, particolari situazioni, etc.); descrivere il profilo atteso, "che cosa" ci si aspetta dall'allievo al termine del percorso; delineare le classi di situazioni che l'alunno deve essere in grado di affrontare per manifestare-conquistare autonomia di pensiero e di azione; articolare il profilo formativo in aree di competenza, in chiave interdisciplinare; precisare le competenze direttamente legate alle discipline; formulare gli esiti di apprendimento o traguardi in termini di competenza; determinare quali azioni, e in quale contesto e per quali scopi, ci si aspetta che l'alunno apprenda a realizzare; indicare il/i compito/i complesso/i, o situazione-problema, che l'alunno affronterà;

³ L'esposizione orale degli alunni di scuola dell'infanzia e del primo anno di scuola primaria si è caratterizzata in forma narrativa.

prevedere la realizzazione di un prodotto finale (manufatto, esecuzione, rappresentazione, documentazione, etc.); dettagliare conoscenze, abilità, microcompetenze (apprendimenti-risorsa) attivate dall'alunno che agisce in situazione; individuare le precognizioni esperienziali, le conoscenze preliminari, le capacità e le attitudini, i prerequisiti richiesti agli alunni; precisare gli argomenti, o temi o contenuti, ritenuti utili/indispensabili; stabilire le modalità di verifica e di valutazione degli apprendimenti e delle competenze; indicare il tipo di valutazione e la sua articolazione temporale; scegliere strumenti di verifica e di rilevazione in riferimento ai traguardi attesi.

Si tratta di operazioni progettuali significative: una delle preoccupazioni consiste proprio nello studio delle condizioni della trasposizione didattica, dei suoi limiti, delle precauzioni da prendere affinché il sapere insegnabile non sia oggetto di semplice trasmissione e, soprattutto, non ostacoli la strutturazione di abilità personali e la ricostruzione originale della conoscenza (Damiano, 2007).

Nella fase di sviluppo (development) c'è stato poi l'allestimento di tutto quanto necessario (materiali, supporti, attori). Agli insegnanti è stato chiesto di: ipotizzare le situazioni di apprendimento e decidere le attività didattiche; specificare i tempi necessari di realizzazione e organizzare le fasi di lavoro; puntualizzare i compiti specifici di apprendimento in rapporto agli esiti auspicati; evidenziare i criteri metodologici (strategie, mediatori, etc.) e le modalità di azione; scandire le attività chiarendo quando (giorni, settimane, etc.) si attiva il percorso; caratterizzare la struttura dell'ambiente di apprendimento, in riferimento a spazi interni ed esterni, arredi, oggetti; puntualizzare le forme di raggruppamento degli allievi (gruppo-classe, in coppie, in piccoli gruppi eterogenei, etc.) e i momenti di studio individuale; precisare ciò che è richiesto per l'operatività di docenti e allievi (fonti di ricerca, di informazione, di documentazione, materiali, strumenti anche tecnologici, sussidi). La fase di applicazione (implementation) ha avuto il carattere di un perfezionamento operativo dei dispositivi predisposti, la loro messa in azione con la conduzione delle dinamiche relazionali, i relativi processi di regolazione. È stato chiesto agli insegnanti di: dettagliare la realizzazione del percorso: "Che cosa fa (ha fatto) l'insegnante?"; dettagliare la realizzazione del percorso: "Che cosa fanno (hanno fatto) gli allievi?"; diversificare le procedure curriculari e/o le strategie didattiche in relazione a soggetti in difficoltà o potenzialmente eccellenti. La fase di valutazione finale (evaluation) ha riguardato la coerenza interna del progetto, la valutazione degli apprendimenti, come pure la funzionalità del modello d'istruzione e dell'ambiente stesso. Gli obiettivi sono stati: controllare la validità delle azioni didattiche nel corso del loro svolgimento; verificare gli apprendimenti specifici (nozioni, concetti, procedure, processi, etc.); valutare la competenza complessa, o situazione-problema, in un contesto reale; controllare le modalità di partecipazione degli allievi; sollecitare l'autovalutazione degli alunni sulla significatività degli apprendimenti; documentare gli esiti, raccogliere i prodotti e i lavori degli alunni; accertare la validità e l'efficacia delle attività proposte; riflettere sulla pianificazione e realizzazione del percorso didattico.

2.3. Azione, analisi e riflessione degli insegnanti

I docenti hanno elaborato e costruito l'azione facendo riferimento sia alla padronanza di un modello esplicativo della progettazione sia ad una situazione contestualizzata.

Se è indubbia l'importanza del lavoro progettuale, è determinante cogliere le peculiarità nascoste del processo di organizzazione didattica per cercare di identificare le tracce lasciate dall'insegnante, per smascherare il carattere inconsapevole dell'azione attraverso

il carattere razionale delle procedure rendendo manifesto ciò che è dissimulato. Il ricorso al paradigma riflessivo ha sostenuto il tentativo di discernere ciò che è velato.

Poiché la conoscenza è inerente l'azione, la riflessione può favorire la comprensione e il miglioramento delle pratiche rendendo articolato ciò che è inarticolabile (Schön, 1983). La pratica riflessiva postula che l'azione ipotizzata e sviluppata sia l'oggetto di una rappresentazione, in cui l'insegnante sappia costantemente ciò che fa e sia in grado di interrogarsi in ogni momento sulle modalità e sugli effetti del suo intervento. In tale prospettiva, i docenti si sono avvalsi della guida del tutor-esperto che ha fornito loro supporto per la costruzione del percorso e il monitoraggio dei risultati⁴. Per valutare e dare significato a quanto si andava facendo, essi si sono confrontati in laboratori organizzati prima di svolgere le attività e dopo averle concretate.

Alcune ricerche che studiano gli effetti dell'insegnamento sono interessate alle relazioni tra la pianificazione della sua azione da parte del docente e le performances dello studente rispetto agli obiettivi prefissati. Questo è il caso della ricerca sperimentale che confronta i risultati degli studenti sulla base dei metodi che gli insegnanti utilizzano per pianificare e organizzare la loro azione (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004).

Per mettere dunque in relazione gli esiti degli alunni con le azioni progettate ed attuate sono state eseguite verifiche periodiche (ogni 15-20 giorni) delle abilità di espressione orale; sono stati utilizzati strumenti quali check-list, scale di osservazione, rubriche di valutazione⁵. I dati rilevati sono stati discussi in gruppi costituiti per livello scolastico, per identificare le pratiche da migliorare, quelle da revisionare o da trasformare per garantire i risultati auspicati. Anche i materiali prodotti dagli alunni (testi scritti, mappe concettuali, presentazioni in power point, dépliant, brochure) sono stati esplorati in quanto documenti significativi del percorso realizzato.

Sono stati costruiti strumenti ad hoc per fare acquisire agli insegnanti coscienza delle operazioni esercitate, in modo che essi fossero guidati e sollecitati a modificare comportamenti e prassi progettuali nella prospettiva del controllo critico. Come sostiene Damiano (2006), per accedere al sapere *dell'azione* e *sull'azione* l'insegnante ha il compito/responsabilità di "mettere in parola" il sapere pratico, e ciò che egli stesso è chiamato ad operare con i propri allievi.

Durante il percorso didattico i docenti hanno annotato in un rapporto scritto ciò che facevano in classe distinguendo il resoconto oggettivo dei fatti dal riesame soggettivo degli stessi (osservazioni, interpretazioni, ipotesi, intuizioni, etc.); inoltre hanno prodotto registrazioni video per filmare modi di fare e situazioni che si erano generate. Per una utilizzazione criticamente vagliata delle strategie didattiche sono state condotte interviste semi-strutturate e focus group.

Nel corso di incontri periodici scanditi mensilmente, i docenti hanno analizzato le azioni di insegnamento riflettendo sui comportamenti annotati e documentati, anche per fare emergere incongruenze tra l'agire ipotizzato e l'agire operato. Essi hanno identificato le azioni più efficaci selezionando gli elementi positivi secondo una duplice prospettiva: educativa ("perché l'intervento è valido"), psicologica ("perché funziona con gli alunni").

⁴ Si è privilegiato l'approccio della ricerca-azione con progetto poiché innesca processi trasformativi e consente agli attori coinvolti un "potere di fare", attraverso una maggiore consapevolezza ed un affinamento delle competenze (Zanniello, 1998).

⁵ I risultati dell'indagine sperimentale sono stati pubblicati in Anello (2015).

Inoltre, attraverso il testimonial narrativo dell'insegnante e la registrazione aneddotica del tutor-esperto presente in aula, sono state raccolte le buone pratiche su come si progettano attività finalizzate allo sviluppo della competenza comunicativa negli alunni.

A termine dell'attività didattica in classe, ad ogni insegnante è stato chiesto di rispondere alle sollecitazioni contenute in tre strumenti di autovalutazione; l'obiettivo era quello di accertare la validità e la funzionalità dei descrittori usati per la progettazione.

Gli strumenti di autoanalisi sono stati strutturati come una lista di comportamenti caratterizzanti il processo di organizzazione didattica, formalizzati dai descrittori prima indicati. Ogni strumento si articolava secondo una specifica prospettiva: *intensità d'uso* ("ripensare ai momenti del percorso realizzato ed esplicitare quali azioni sono state oggetto di interesse, di impegno, di attenzione"); *difficoltà d'uso* ("ripensare ai diversi momenti dell'intervento didattico sviluppato ed esplicitare se e quanto è stato difficile compiere specifiche azioni progettuali e realizzative"); *uso abituale* ("collocare le azioni indicate all'interno della prassi consueta e quotidiana di insegnamento prescindendo dalla ricerca-azione attuale"). Ciascun descrittore prevedeva una risposta su una scala di frequenza, i cui livelli erano: molto-sempre; abbastanza-spesso; in parte-qualche volta; per niente-mai.

È stato chiesto ad ogni insegnante di effettuare 120 autovalutazioni per fare emergere quali comportamenti fossero abituali e quali fossero le problematiche nel processo di organizzazione dell'insegnamento. È stato dato loro un po' di tempo, una settimana circa, per elaborare e restituire le risposte.

3. Risultati

Coerentemente con gli obiettivi dell'indagine, sono presentati i risultati relativi alla riflessione sull'azione didattica e all'autovalutazione dei docenti; si tratta di esiti emersi dall'analisi della pratica di progettazione.

Poiché le tre dimensioni teoria-pratica-riflessività attengono ad un medesimo processo nello studio dei problemi, i formati dell'organizzazione didattica sono diventati gli elementi di una metariflessione sull'insegnamento intesa come pratica costante e invito alla revisione, all'elaborazione del piano e dell'azione.

3.1. Esiti della riflessione sull'azione

I docenti hanno esaminato l'esperienza fatta, hanno indicato quali processi sono stati attivati e in quale modo, quanti e quali cambiamenti hanno prodotto negli alunni e in loro.

La valutazione degli effetti delle attività, documentate nel testimonial narrativo e analizzate nei focus group, ha evidenziato cambiamenti nel gruppo di insegnanti sia per quanto riguarda le conoscenze necessarie sui compiti di insegnamento e sul controllo che essi sono in grado di esercitare su di essi, sia in riferimento alle strategie adottate per rendere sempre più intenzionale e contestualizzato il piano didattico.

I docenti hanno osservato la positività dell'impiego di forme di apprendimento cooperativo, in seguito alle quali sono stati sperimentati negli alunni gli effetti reali, sia cognitivi sia sociali, della gestione e padronanza di abilità in situazione.

Essi sono divenuti consapevoli della necessità di diversificare le prove di verifica degli apprendimenti-risorsa (schemi, mappe, appunti, testi scritti) dalle prove di rilevazione dell'apprendimento unitario situato (conferenza, rappresentazione teatrale, manifesto

pubblicitario); hanno formulato indicatori di valutazione tenendo presenti elementi linguistici e aspetti del pensiero critico e creativo. Le insegnanti hanno, altresì, attivato modalità di verifica metacognitiva sulle strategie usate dagli alunni, sulle caratteristiche e sugli esiti del progettare e lavorare in gruppo, sull'applicabilità di quanto imparato.

Osservando i comportamenti inerenti l'azione in classe, i docenti hanno constatato il cambiamento dello spazio-aula da un assetto per lezione frontale in un assetto interattivo e laboratoriale; inoltre si sono avvalsi di spazi interni ed esterni alla scuola (angoli, biblioteche, aule multimediali, giardini). Le forme di raggruppamento degli allievi (lavoro con il gruppo-classe, in coppie, in piccoli gruppi eterogenei, studio individuale) sono state esplicitate con precisione in rapporto agli esiti attesi.

Il lavoro di organizzazione didattica per lo sviluppo negli alunni di competenze comunicative è stato esercitato e perfezionato. I docenti hanno migliorato la capacità di stilare il teacher planning intervenendo simultaneamente sulla definizione della competenza, sulla programmazione delle corrispondenti attività didattiche, sull'individuazione di coerenti modalità di verifica. Ricercare, comprendere e pianificare, agire e condividere, elaborare e perfezionare, sono stati i verbi usati dalle insegnanti per definire le competenze rispetto ai tratti dell'apprendimento per problemi.

Un dato che è emerso dal confronto tra l'idea progettuale e lo sviluppo didattico del percorso riguarda lo scarto tra il piano della consapevolezza e quello della concretezza dell'azione dell'insegnante; ciò interessa aspetti come il saper scegliere ed assumere decisioni di fronte ad emergenze, il saper diversificare l'intervento in relazione a soggetti in difficoltà, il saper valutare costruendo strumenti validi ed attendibili, evidenziando così la necessità di migliorare la conoscenza dell'insegnamento nella prassi programmatoria.

3.2. Esiti dell'autovalutazione

I dati ricavati dai tre strumenti di autoanalisi, prima enunciati, forniscono elementi interessanti di riflessione sulle condizioni e le difficoltà della progettazione didattica delle insegnanti partecipanti allo studio.

Le insegnanti hanno valutato la pratica personale di pianificazione e realizzazione dell'intervento per la promozione della competenza espressiva orale. Gli esiti dell'autoanalisi hanno evidenziato un impegno costante in tutte le fasi del processo, ma particolare attenzione è stata rivolta ai momenti dell'*analysis* e del *design*.

Complessivamente il teacher planning, nella forma usata durante la ricerca, si è rivelato uno strumento di guida-direzione dell'azione, ma utile solo in parte per la regolazione dell'attività di insegnamento-apprendimento; le risposte delle insegnanti rivelano che sforzo e concentrazione mirano all'individuazione del contesto di intervento, all'ipotesi di controllo delle variabili attraverso la costruzione di un piano (56% di risposte "molto-sempre"), alla verifica degli esiti, rispetto allo sviluppo in situazione dell'ipotesi didattica (33% di risposte "molto-sempre", 50% di risposte "abbastanza-spesso") e al management dell'azione implementata (36% di risposte "abbastanza-spesso").

È stato chiesto alle insegnanti di ripensare ai diversi momenti dell'intervento didattico ipotizzato e realizzato ed esplicitare se e quanto fosse stato difficile compiere le specifiche azioni progettuali ("difficoltà d'uso"). Le risposte evidenziano che tutte le operazioni sfidano l'insegnante e arrecano loro problematicità. Inoltre è stato chiesto loro di collocare quelle azioni all'interno della prassi consueta di insegnamento, prescindendo dalla ricerca-azione alla quale avevano partecipato. Le risposte relative all'uso abituale di azioni

progettuali mostrano che la fase implementativa dell'azione, quella che ha il carattere di un perfezionamento operativo dei dispositivi predisposti, con la conduzione diretta delle dinamiche relazionali ed i processi di regolazione che accompagnano l'azione, risulta una prassi poco abituale (29% di risposte "per niente-mai").

Cerchiamo ora di evidenziare alcuni dati specifici sulle fasi del processo di organizzazione didattica, soffermandoci sulle azioni progettuali più problematiche perché concepite dalle insegnanti come complesse, non semplici, o perché inconsuete, non abituali, all'interno della prassi ordinaria di insegnamento.

Per quanto riguarda la fase di *analysis*, le insegnanti hanno rivolto più interesse alle azioni di "rilevare i bisogni formativi degli alunni, enunciare necessità e/o problemi emergenti" e "definire gli scopi (il perché) e il nodo saliente su cui intervenire". Anche se l'operazione si è rivelata un compito difficile, le insegnanti hanno rivolto particolare attenzione ad "enucleare i riferimenti di base e gli ambiti del curriculum didattico".

In relazione alla fase di *design*, un'operazione che ha coinvolto molto i docenti è stata quella di "descrivere il profilo atteso, che cosa ci si aspetta dall'allievo al termine del percorso". Nel percorso di ricerca-azione sulla didattica per competenze, infatti, il passaggio da un'impostazione contenutistica ad una abilitativa ha richiesto un'intensa operosità intorno a nodi cruciali.

Le insegnanti affermano che, pur non avendo avuto particolari difficoltà a "precisare le competenze direttamente legate alle discipline o domini del sapere", è risultato difficile "delineare le classi di situazioni che l'alunno deve essere in grado di affrontare per manifestare-conquistare autonomia di pensiero e di azione". Inoltre ribadiscono che "determinare quali azioni, e in quale contesto e per quali scopi, ci si aspetta che l'alunno apprenda a realizzare" e "dettagliare le conoscenze, le abilità, le microcompetenze (apprendimenti-risorsa)" si sono rivelate operazioni tortuose. Come sappiamo, progettare percorsi didattici funzionali al perseguimento di competenze significa capovolgere l'usuale azione didattica che ha come punto di partenza la disciplina.

Analizzando la fase di *development*, le insegnanti rispondono di essere state solo in parte attente alle operazioni di sviluppo dell'azione, più o meno interessate a precisare strategie, mezzi, tempi, ad organizzare fasi di lavoro, poco concentrate su aspetti di mediazione che dovrebbero consentire l'attivazione controllata del processo dell'insegnare-apprendere.

Sebbene le insegnanti abbiano valutato poco adeguata l'attenzione profusa a "caratterizzare la struttura dell'ambiente di apprendimento in riferimento a spazi interni ed esterni, arredi, oggetti, etc.", si è rilevato che la costruzione di un contesto adatto e il controllo delle condizioni di fattibilità hanno trovato riscontro nella pratica osservata.

È stato anche impegnativo "scandire le attività chiarendo in quali momenti (giorni, settimane...) si sarebbe attivato il percorso"; tale operazione di definizione esplicita dell'organizzazione temporale delle attività è risultata anche poco abituale, quasi assente, nella prassi consueta delle insegnanti partecipanti all'indagine. I docenti hanno ammesso che pianificare un percorso didattico in tutte le sue articolazioni ha caricato di ansia ma ha consentito, in diverse situazioni, di ripensare la pratica didattica in funzione di un assetto più funzionale all'apprendimento degli alunni.

Riflettendo sulla fase di *implementation*, le insegnanti affermano che la pianificazione dell'insegnamento ha posto al centro gli alunni, ha cercato di calibrare l'azione didattica e organizzativa per rispondere in modo efficace ai loro bisogni reali.

Pur avendo rivolto attenzione e concentrazione, per le insegnanti la fase implementativa ha comportato anche complicazioni. Non è stato particolarmente semplice, in molti casi è risultato problematico sia “dettagliare la realizzazione del percorso: che cosa fa (ha fatto) l’insegnante? – che cosa fanno (hanno fatto) gli allievi?”, sia “diversificare le procedure curriculari e/o le strategie didattiche in relazione a soggetti in difficoltà o eccellenti”.

Se si esamina la prassi ordinaria di insegnamento, si tratta di operazioni compiute raramente considerato che il lavoro dell’insegnante è spesso più orientato all’agire e non al riflettere sull’agire e sull’agito. L’insegnante è però consapevole dell’importanza di evidenziare l’andamento del percorso per potere controllare e regolare l’intervento. I docenti hanno osservato quanto è stato positivo scandire le diverse situazioni didattiche e precisare in dettaglio le fasi di lavoro, perché questa articolazione ha guidato la riflessione sugli aspetti problematici scaturiti, ha motivato l’elaborazione critica del lavoro, ha consentito di rivedere le azioni svolte per coglierne punti forti e punti deboli.

Dall’analisi della fase di *evaluation* è emerso che “valutare la competenza complessa, o situazione-problema in un contesto reale” non è un’operazione frequente in una didattica tradizionalmente orientata all’accertamento dei contenuti, pertanto le insegnanti hanno risposto che sono state decisamente concentrate e attente e che si è trattato per loro di una sfida, di un “compito complesso”; in tale direzione hanno attivato processi di valutazione della competenza facendo riferimento alla simulazione e agli apprendimenti di gruppo.

Anche le azioni di controllo della pratica in corso di svolgimento e di accertamento della validità e dell’efficacia del percorso hanno richiesto un impegno apprezzabile. Indubbiamente scrivere passo passo tutte le attività svolte ha comportato qualche criticità, ma ha permesso di monitorare e valorizzare l’intervento programmato, di rivalutarlo e di modificarlo nelle situazioni successive. Per le insegnanti annotare in modo dettagliato e documentare l’azione è risultata una pratica innovativa, rispetto alla quale hanno riscontrato effetti positivi sia nel processo di pianificazione didattica sia nel processo di apprendimento degli alunni.

4. Conclusioni

Il problema da cui siamo partiti ha riguardato l’analisi dell’attività progettuale di 15 insegnanti attraverso le fasi di costruzione, sviluppo e valutazione di un intervento didattico.

Nel corso della ricerca, l’azione di progettazione ha fatto agire e pensare l’insegnamento in maniera organizzata, sistematica e coordinata; essa ha definito le attese e i comportamenti dei docenti in un ambiente di apprendimento strutturato ma flessibile. Confronto e scambio collegiale si sono rivelati mezzi autorevoli per dare significato alle pratiche di progettazione, per consentire ai docenti di adattarsi a situazioni inedite, di apprendere dall’esperienza, così come descrivono Lucisano, Salerni e Sposetti (2013).

I docenti hanno riflettuto sulle modalità organizzative e progettuali, per modificarle, affinarle e renderle più funzionali. Le azioni progettuali che hanno impegnato i docenti e/o che sono state da loro riconosciute difficili hanno riguardato: lo sviluppo della situazione didattica, la gestione dell’azione, la valutazione dell’efficacia del processo.

In linea generale, i docenti hanno trovato poco funzionale il dispositivo progettuale utilizzato, e hanno proposto di semplificarlo riducendo di circa la metà le azioni previste nei cinque ambiti del modello.

A conclusione dello studio condotto con 15 insegnanti siciliani, è disponibile uno strumento più flessibile di progettazione delle attività didattiche così caratterizzato.

Per l'ambito dell'*analysis* il gruppo di ricerca ha verificato bastano le seguenti operazioni: accertare la situazione iniziale o condizione di partenza degli allievi; individuare i bisogni formativi impliciti ed espliciti e rilevare i problemi emergenti; ipotizzare un apprendimento unitario in risposta al/ai bisogno/i; enucleare i riferimenti alle teorie pedagogiche e ai documenti ufficiali per dare validità alle scelte progettuali.

Per l'area del *design* è sufficiente: descrivere il profilo atteso in uscita dal percorso scolastico; formulare i traguardi attesi in termini di competenza confrontandoli con gli esiti/obiettivi di apprendimento indicati dai documenti ministeriali; definire il/i compito/i complesso/i, o situazione-problema, che l'alunno deve saper affrontare al termine dell'intervento; esplicitare conoscenze e abilità che l'alunno dovrebbe sviluppare e mobilitare per agire in situazione; dettagliare gli apprendimenti-risorsa da acquisire in forma stabilizzata e trasferibile; precisare contenuti, argomenti, temi, ambiti disciplinari; ipotizzare mezzi e strumenti per la verifica e la valutazione.

Nell'area del *development* basta: scegliere le attività di apprendimento e schematizzare le fasi di lavoro e i tempi di realizzazione; evidenziare la metodologia da usare (strategie, mediatori, etc.); precisare le modalità di azione con opportuni esempi; ipotizzare le caratteristiche dell'ambiente e i materiali-strumenti richiesti per l'operatività di docenti e allievi; puntualizzare le forme di raggruppamento allievi.

Per l'area dell'*implementation* ci si può limitare a: annotare in modo particolareggiato lo svolgersi del percorso in rapporto alle azioni didattiche (che cosa accade nel contesto di apprendimento?). Infine l'*evaluation* può riguardare le azioni di: verificare la conquista degli apprendimenti specifici e lo sviluppo della competenza; far riflettere e far autovalutare gli alunni; raccogliere documenti, prodotti e lavori.

Si può utilizzare la versione validata del format con 20 descrittori come traccia orientativa quando gli insegnanti preparano, sviluppano e attuano un intervento didattico.

Si è consapevoli che per capire gli effetti dell'insegnamento sull'apprendimento degli alunni non basta conoscere come l'insegnante pianifica la pratica didattica fino alla sua realizzazione, è necessario cercare di sapere come questi processi sono o non sono correlati, spiegare e comprendere il problema attraverso una associazione di molteplici riferimenti. Ciò apre ulteriori ricerche nell'ambito dell'organizzazione didattica e richiede l'esercizio di forme di riflessività che modulano la dialettica tra modellizzazioni, progettualità e prassi.

Bibliografia

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz & E. Ollagnier (eds.), *L'énigme de la compétence en education* (pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de Pédagogie*, 138, 85–93.
- Anello, F. (2015). Oral expressive competence's development by use of mindtools. *Edulearn15 Proceedings*, 2946–2956. IATED.

- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75–87.
- Bruner, J. (1992). *Saper fare, saper pensare, saper dire*. Roma: Armando.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Clark, C.M., & Dunn, S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H.C. Waxman & H.J. Walberg (eds.), *Effective teaching: current research* (pp. 183–201). Berkeley, CA: McCuthan.
- Cottini, L. (ed.). (2008). *Progettare la didattica: modelli a confronto*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York, NY: Basic Books.
- Halpern, D.F. (1997). *Critical thinking across the curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Sposetti, P. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2/3, 59–75.
- Paparella, N. (2007). Per costruire una ontologia sul tema della programmazione. In N. Paparella (ed.), *Ontologie, simulazione competenze* (pp. 99-121). Melpignano-Lecce: Amaltea.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: Édition Sociale Française.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dan le métier d'enseignant*. Paris: Édition Sociale Française.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

- Renaud, R.D., & Murray, H.G. (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 85–93.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Walker, P. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 263–267.
- Zanniello, G. (1998). *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*. Napoli: Tecnodid.